

幼稚園・保育所において展開される遊び・活動における 幼児の五感の育ちに関する事例的検討

——遊び・活動にみる保育者と幼児の対話の場面を中心として——

A Case Study on Play and Activities Developed in Kindergartens and Nuseries and Growth of the Five Senses of Young Children

: Focusing on Records of Remarks of Teachers, Nursery Teachers and Infants in Play and Activity Situations

藤 澤 薫 里

Kaori FUJISAWA

(京都教育大学附属小学校)

平 松 美由紀

Miyuki HIRAMATSU

(IPU・環太平洋大学)

林

修

Osamu HAYASHI

(和歌山大学)

2019年10月15日受理

要約

本研究は、幼児期の教育において展開されている五感を育てる遊びや活動が有する教育的な意味を保育の指導における保育者と幼児の相互作用場面を中心に検討した。

幼児教育に携わっている保育者は、五感を育てることを大切にしたい遊びや活動を意図的に仕組んでいたことが認められた。こうした保育場面における保育者と幼児の発言内容を検討した結果、いずれの場面においても幼児はそれぞれの遊びや活動に夢中になり、没入している姿が看守された。さらに、種々の場面において、幼児は対象を感じ取るだけにとどまらず、対象と触れ合っている自分自身にも気づいていたことが考えられた。こうした関係性は幼児の五感が橋渡しをしていることで生まれるものであり、ここに五感を育てることの教育的な意味があるものと考えられた。

キーワード：五感を育てる教育、教育的意味、保育者と幼児の相互作用場面

I. はじめに

I-1 幼児教育の始まりと捉え方の変化

わが国における幼稚園は、1876(明治9)年に東京女子師範学校附属幼稚園が開園されたのが始まりといわれる。それ以降、今日に至るまでの140年間に亘り、就学前教育の中心的役割を担ってきた。つまり、幼稚園は、学校教育法第二十二条に示されているように、学校の一つであり、その目的は義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして幼児を保育し、健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長するところに本分がある。

その後、昭和22年に制定された学校教育法第26号には、「学校とは、小学校、中学校、高等学校、大学、盲学校、聾学校、養護学校及び幼稚園とする。」と定義され、幼稚園が学校として正式に認められたのである。この定義はその後も継続したが、2007(平成19)年に「学校とは、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校とする。」と改訂された。これをみても、幼稚園が学校教育の一環であるとする捉え方がいっそう確かになったものといえる。

また、1948(昭和23)年には、文科省から刊行された保育要領¹⁾において、保育内容として「楽しい幼児の経験」(12項目)が示された。これは、わが国が作成した最初の幼児教育書であり、戦後はじめて保育内容とともに保育の方法や技術が示されたのである。

この保育要領の作成にあたり中心的な役割を果たした倉橋²⁾は、「幼児の生活そのものを以て、その方法としてみるのである」といい、幼児期の教育を義務教育の準備期間として捉えるのではないと言い続けた。その後、多くの研究者により幼児期の教育の本質が論じられてきていたが、倉橋の教育論は現代の保育所、幼稚園、認定こども園の法令と実践の中に脈々と受け継がれてきている。

このように、行政的にも教育学的にも幼児教育は就学前の基礎教育としての重要性が認められてきた。しかし、一般的には幼児教育が小学校就学のための準備期とみなされ、その教育としての有意味性が十分に認められているとはいえない。

こうした中、2019(令和元)年10月1日に幼児教育の無償化がスタートした。この制度が実施された背景の一つには、子育てを支援し、少子化に歯止めをかけよ

うとする政策がある。しかし、小学校以降の学校が無償化であるという点から考えると、幼児教育が就学のための準備期という位置づけから、義務教育の一環としての位置を得たとみることでもできよう。

加えて、近年の認定こども園が各地で積極的に新設されている現実もある。このことは、幼稚園と保育所が一つの幼児教育の場として新たなスタートを切っていることを意味するものである。

これらのことから、いま、就学前教育としての幼児教育のあり方を改めて問い直す必要に迫られていると考えられる。そこで本研究では、幼児教育における五感を育てる教育がもつ教育的な意味を事例的に検討しようと考えたのである。

I-2 幼稚園教育要領・保育所指針からみた幼児教育における五感を育てる教育の意味

2017年3月に改訂された幼稚園教育要領、保育所保育指針では、それぞれ幼児の五感を育てる教育について次のように示されている。

<幼稚園教育要領>

幼児の心身の諸側面は、それぞれが独立して発達するものではなく、幼児が友達と体を動かして遊びを展開するなどの中で、それぞれの側面が相互に関連し合うことにより、発達が成し遂げられていくものである…(中略)…幼児期は、身体が著しく発育するとともに、運動機能が急速に発達する時期である。そのために、自分の力で取り組むことができることが多くなり、幼児の活動性は著しく高まる。そして、ときには、全身で物事に取り組み、我を忘れて活動に没頭することもある。こうした取組は運動機能だけでなく、他の心身の諸側面の発達をも促すことにもなる³⁾

<保育所保育指針>

乳幼児期は、生活の中で興味や欲求に基づいて自ら周囲の環境に関わるという直接的な体験を通して、心身が大きく育っていく時期である。子どもは、身近な人やものなどあらゆる環境からの刺激を受け、経験の中で様々なことを感じたり、新たな気づきを得たりする。そして、充実感は満足感を味わうことで、好奇心や自分から関わろうとする意欲をもってより主体的に環境と関わるようになる。こうした日々の経験の積み重ねによって健全な心身が育まれていく⁴⁾

これらの著述から、幼児教育では、環境を通して行う保育が基本となっている。このことは、幼児自身が、自発的・能動的に環境とかわりつつ、生活の中で必要な習慣や態度を身に付けていくことを意味している。

こうした経験の中で様々なことを感じるのは幼児自身の身体である。つまり、幼児は環境と身体で関わるのであり、五感を通して生活の中で必要な習慣や態度を身につけていくのである。

加えて保育所保育指針では、乳児期の身体感覚を育てていくためには保育者との関わりが強く影響することにも述べられている。

特に乳児期の子どもが十分にスキンシップを受けることは、心の安定につながるだけでなく、子どもの身体感覚を育てる。子どもは、肌の触れ合いの温かさを実感することにより、人との関わり心地よさや安心感を得て、自ら手を伸ばし、スキンシップを求めるようになっていく⁵⁾

乳児期は言葉でのコミュニケーションがまだ未熟である。上述の保育指針にみられるように、乳児は皮膚感覚を通して自分の存在が認められ、愛されていることを感じ取るのである。このことは幼児期よりも乳児にとって五感が果たす役割がより重要な意味を持つことを示すものである。これより、身体的な非言語的コミュニケーションとしての肌の触れ合いは、乳児期から幼児期の心と体の育ちに欠くことのできないものといえよう。

こうしたことから、乳幼児期の教育では、乳幼児自身の身体的コミュニケーションを重視し、五感を育てる教育が重視されているのである。

I-3 教育学的にみた幼児教育における五感を育てる教育の意味

五感とは、外界を受容する器官であり、視覚・聴覚・味覚・触覚・嗅覚である。これらの感覚受容器を通して、われわれは光や音、場の雰囲気やにおいといった情報を入手する。つまり、五感とは、われわれが存在する世界について、何を知り、それに対してどう振る舞うかの判断材料となる豊かな情報の海で、五感はしなやかに働いているのである。

古くは、コメニウスが人間のライフサイクルの全般を通しての生涯学習を初めて体系的に語った際、世界最初の教科書である『世界図絵』を作成し、教育の過程においては子どもの感覚に訴えることを唱えた。そして、事実を実物によってその本質と原理を簡潔に教え導くことで応用可能になるとしたのである。すなわち、知識を習得するには実物との直接的な触れ合いによる感覚を基本とし、行為したり、話したり、認識したりするには経験が根源となると考えたのである。

藤田(1992)は、こうしたコメニウスの幼児教育の方法が有する教育的な意義を次のようにいう。

予め感覚の中になかったもので認識能力の中にあ

るものは一つもないのであり、すべての知識は感覚から始まるものであるから、人間の生涯は幼児期の教育如何にかかっているといっても過言ではない。…(中略)…外部感覚は、すべての認識の基礎であり端緒である感覚を正しく養い、健全な魂を育むためには、身体^⑥の健康維持に特別な配慮が払われなければならない^⑧

このように藤田は、人間が知識を習得する際の感覚を重視し、その感覚を育てていく場として幼児期の教育が重要であるとした。つまり、幼児教育では、幼児が自らの身体で環境社会と関わり、身体で学ぶこと、すなわち五感を通して学ぶところに教育の基礎があり、学びの出発点となることを指摘したのである。

感覚の重要性に関して、ルソーは次のようにいう。

わたしたちは感官をもって生まれている。そして、生まれたときから、周囲にあるものによっていろんな風に刺激される。自分の感覚をいわば意識するようになると、感覚を生みだすものをもとめたり、さげたりするようになる。はじめは、それが快い感覚であるか、不快な感覚であるかによって、つぎにはそれがわたしたちに適当であるか、不適当であるかを認めることによって、最後には理性があたえる幸福あるいは完全性の観念にもとづいてくださ決断によって、それを求めたり、さげたりする^⑦

このように、ルソーは私たちの身体に存在する感官を通して得た感覚が幸福感を追い求める人生のあり方まで規定すると示唆している。つまり、この感官が刺激されることによって、感覚は鋭敏となり、我々自身の経験により人間として生きる力を獲得するのである。ここにも幼児期における五感に培う教育の重要性を看守することができる。

わが国の幼児教育に目を転じれば、倉橋は、子どもの身体に実質を伴う感覚を育てる教育を「外部の形よりも内の実質的教育」と捉えて次のようにいう。

根の教育として述べたところを、更に見方かへていへば、外部の形よりも内の実質的教育といふことになる。之れは、恐らく、如何なる期の教育に於てもさうであるべきであるが、殊に幼児期に於て、一層この事を忘れないやうにしなければならぬ。…(中略)…いふまでもなく、形は実質を伴ふて初めて価値があるばかりでなく、実質あつてから生れる筈のものである^⑨

就学前の教育の場合、心もちの伴わな^{くた}は、決して生きたものにならない。…(中略)…心もち^は

味である。就学前の教育はその意味においての味の教育である。心もち^はは感じである。その意味においての感じの教育である。無味と不感^はは機械である。就学前の教育は絶対に的に機械化を許さない^⑩

このように倉橋は、外形に囚われる教育の危険性を指摘した。すなわち、形だけを整える教育に陥ってしまうと、そこに価値を見出すことができないばかりか、内から真の発達を妨げてしまうとも考えていたのである。

また倉橋は、子どもが真に生きた人間となることを目指すには、幼児期において内を育てることが目的であるとしている。さらには、味という表現で就学前教育を意味づけている。つまり、生活の中で子どもの心もちが失われる、人間としての何の旨味ももち得なくなると考えたのである。これは、エリクソン(1982)のいう人格的活力(virtue)と同義と捉えられる^⑨。

こうした心もちを大事にする教育は、子どもの心身を一体として捉え育てていこうとする教育であり、子どもが自分の身体でかわり、感じることを重視する、言い換えれば「身体でかわる」ことによって「身体でわかる」教育を重視することに他ならない。これが、倉橋の目指す『根の教育』を実現することを可能にするものと考えられる。

ここで、自分自身を感じるといった問題に関わり、現代のフランスで人間諸科学の研究を通じ、哲学者であるミッシェル・セールは皮膚を身体と外界との接点と捉え、次のようにいう。

身体はおのずから《われ》を決定する術を心得ている。…(中略)…^{セネステジ}体感はおのずから《われ》を決定する。皮膚の組織は自らの上に折り畳まれているのだと思う。皮膚は己自身の上に意識をもっており、また粘膜も自分自身の上に意識をもっている。折り畳まれたひだもなく、自分自身の上に触ることもないならば、真の内的感覚も、固有の肉体もないだろうし、^{セネステジ}体感も感じなくなり、真の意味での身体図式もなくなり、静止したような失神状態の中で意識もなく生きることになろう。…(中略)…意識は^{コンタクトヤンス}接触による特異な場の中にとどまっており、そうした場で肉体は自分自身に接している。…(中略)皮膚を身体全体の指紋にする。…(中略)…皮膚の上に描きだされたこの地図は、確かに触覚以上のものを表現し、内的感覚と深くかかわっている^⑩

このようにミッシェル・セールは皮膚によりわれわれの意識が決定されているとした。つまり、彼は皮膚の純粋な接^{コンタクトヤンス}触について、身体が魂と肉体を分離しているのではなく、解きほぐせないほどに混ざり合っているという。そして、皮膚の上において、混じり合う二

つの肉体が一つの主体と一つの客体に分離しているのではないところに、外界を感じる身体の内蔵性があるとしたのである。こうした指摘から、人間の感覚、とくに皮膚感覚は、多くの感覚を統合していると捉え、人間が生きるさまざまな方向性を導くとまで言及している。

生きていく上で、われわれが会う様々な課題や問題をどのように乗り越えていくことができるかは、一人ひとりの人間の身体に託されているのである。われわれは自分の人生を身体をもって生き抜いていくのである。瞬時に判断を迫られたり、決断を余儀なくされたりする事柄もある。その時によりよい方向への解決策を導いてくれるのは、われわれの感覚であり、その感覚は意識しない世界により多くのメッセージを含みもち、その感覚に依拠しつつ生きていくのである。換言すれば、われわれの意識下の世界において、人間として進化しつつ獲得してきた力によって守られ、生かされている。われわれの内にある五感という感覚は、われわれの行動すべてに本来関与している能力なのである。われわれは言葉で整理されたレベルでマニュアル化された知ではなく、自らの身体感覚、すなわち受容器官である『五感』を通して獲得した知を身体に埋め尽くすことにより、一生を生き抜く人間としての基盤を獲得していくのである。

これらのことから、幼児教育が有する教育的な意味について五感を育てる教育という視点から検討することは、これからの幼児教育を考えていく上で意味があるものと考えられる。

Ⅱ．研究目的

幼児期の教育において展開される五感を育てる教育(遊び・活動)が有する教育的な意味を追求することを目的とした。

すなわち、幼児教育に携わる幼稚園教諭や保育士(以下、保育者とする)が普段から実施する「五感」を育てることを企図した遊び・活動における具体的な相互作用場面を取り上げ、そこに見られる幼児の五感の育ちを事例的に検討した。

Ⅲ．研究方法

(1) 研究対象

O県A市、S市の保育所、幼稚園、認定こども園に勤務する3歳～5歳の保育者30名を対象とし、郵送自記式アンケート調査を実施した。調査項目については、4択選択式と自由記述とした。

さらに上記30名の中から、同意の得られた6名の保育士に協力を依頼して、保育場面をVTRに収録した。

(2) 調査期間

平成30年9月3日(月)～平成30年11月3日(金)に実施した。回収率は100%であった。

(3) 調査項目

問1. 日々の園生活で幼児の五感に関わる遊びや生活がありますか。

問2. 問1で「ある」「まあまあある」と答えた方は、具体的にどのような遊びや生活があるか5つ記載してください。(自由記述)

得られた回答は、保育指導経験が20年以上の保育者と大学教員の計3名がKJ法を用いて分類した。

(4) 倫理的配慮

研究協力園並びに協力者に対し、調査にあたって目的と方法、個人情報の保護に関して文書及び口頭での説明を行い、調査と研究結果の公表の承諾を得た。また、調査実施及びデータ収集にあたっては、協力者一人ひとりから直接郵送によって回収する個別郵送法を用いた。アンケート調査は自由意思による回答が尊重されること、収集したデータは統計処理をすること、記入した個人の回答が特定されることのないこと、疑問点・質問等については、いつでも受け付けることも重ねて説明をした。

Ⅳ．結果ならびに考察

Ⅳ-1 五感を育てる遊びや生活に関するアンケート結果

研究対象者の担当学級の年齢は図1の通りである。

担当年齢	3歳クラス	4歳クラス	5歳クラス
人	7	9	14

図1. 対象者の担当年齢の一覧

設問1では、日々の園生活で幼児の五感に関わる遊びや生活があるかという問いに対して、対象とした30名全員から「ある」という回答が得られた。

このことは、保育所、幼稚園、こども園のいずれにおいても保育者が幼児の「五感」を育てることが必要であると捉えていたことを示すものである。

設問2では、具体的に五感に関わる遊びや生活について保育者1名につき、最大5つまで記載していた。得られた150件の回答では、「砂遊び」、「泥遊び」、「水を使った遊び」をはじめ18種類の遊びと活動が認められた。

これら18種類の遊びと活動について、保育経験が20年以上の保育者2名と大学教員1名の計3名がKJ法を用いて分類した。その結果、5つのカテゴリーにまとめることができた。すなわち、「生活の習慣」、「物・道具を操作する遊び」、「自然物等との遊び」、「音に関わる遊び」、「身体を動かす遊び」である。

図2は、こうした手順により新しく設定したカテゴリーごとの比率を示したものである。

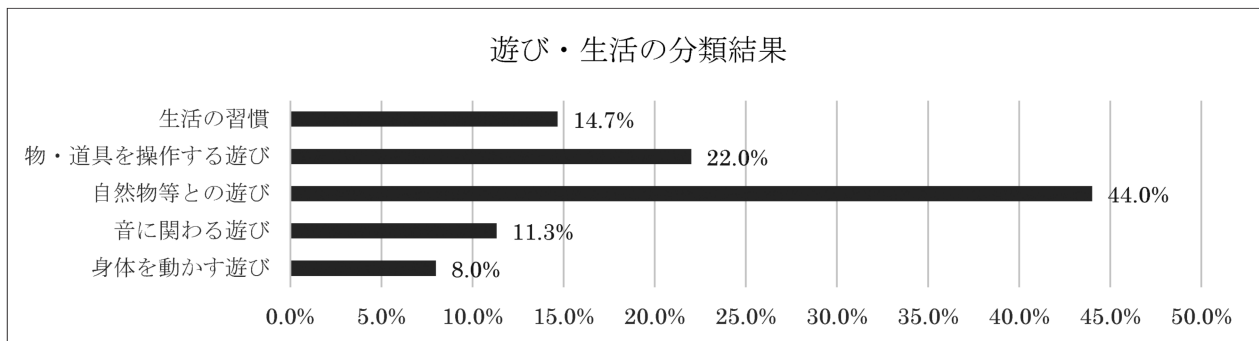


図2. 遊びと生活の分類カテゴリーの一覧

比率が最も多かったのは、「自然物等との遊び」(44.0%)であった。以下、「物・道具を操作する遊び」(22.0%)、「生活の習慣」(14.7%)、「音に関わる遊び」(11.3%)、「身体を動かす遊び」(8.0%)の順であった。

最も多かった「自然物等との遊び」は、自然物、水、土、泥などの幼児の身近な環境との関わりに関する遊びで占められていた。

Ⅳ-2 相互作用場面での発言にみる五感の育ち

続いて、アンケート結果から得られた5つのカテゴリー別に実際の保育場面でみられる保育者と幼児の発言から五感の育ちを探ることにした(下線部は著者による)。

①自然物等との遊びの場面：水遊び

場面1「水ってさらさら～」 4歳児：6月下旬

4歳児が3名、戸外遊びの後、手洗いをしに、テラスの水道のところにいる。3人はそれぞれに蛇口をひねり、手を洗っていた。

A児「わあ～、手きれいになった～」

B児「冷たい～」

A児「きもちええ～」

T「ほんとだね～さっきまで泥んこだったのにきれいになったね」

B児「うん、お水がとつてくれたんよ～」

T「あっちにいけて言ってくれたんだね」

C児「お水さん、すごいな～ぴかぴかになった！」

T「うん、みんなの手をきれいにしてくれたね～」

C児「…(じつと手の流れる水を見ながら)お水って、さらさらじゃな～」

T「わあ～おててから、さらさらってなるな～」

A児「あ～ほんまじゃ～さらさらじゃ！」

B児「お水って手にとれんもんな～さらさら～」

と、水の流れの中に手を置いて3人と保育者は顔を見合わせてニッコリしていた。

場面1では、水道の水の感触を言語化している4歳児の姿がみられた場面である。保育者は、A児とB児の手の汚れが落ちたことに共感しつつ、C児の「さらさら」という肌に感じる水の感覚の表現を受け止めた。

このことでA児とB児がC児の「水」の感覚を共感する場面となった。手の肌の表面をとめどなく流れる水をじっと眺めて、4歳児が感じた感覚である。保育者がその瞬間に応答的に対応することで、一人の幼児の感じ方が周囲の幼児への拡がりとなったのである。

②物・道具を操作する遊びの場面：小麦粉粘土

場面2「もこもこ、ふわふわ」 3歳児：7月上旬

雨の続く週に、保育室内での遊びの場として小麦粉粘土の場を構成した。指先の力が未熟な幼児が多いクラスであり、個々の幼児が個人もちとしている油粘土よりもより柔らかい小麦粉粘土を教材とすることで、手のひら全体で練ったり、ちぎったりという経験ができることを願った。(色はつけず、小麦粉本来のままで使用。2m×2mのシートの上で遊ぶようにした。)

F児、G児が裸足でシートに座り、約500gの小麦粉粘土の塊を持ち上げたり、その場に落としたりして遊んでいる。そのうち、両足を投げ出して座り、両足のあたりに長く伸ばした小麦粉粘土を載せている。

F児「もこもこ～」

G児「もこもこ、もこもこ」

T「もこもこしてる？」

F児「うん、うん もこもこ」

G児「もこふわ、おもちみたい」(足の長さに合わせて小麦粉粘土を伸ばしている)

T「おもち、こんなの？」

G児「おもち やわらかいよ」(足の上から、今度は腕に巻きつけている)

F児「ふわふわ、ふわふわ」(ほほにつけて言う)

T「Fちゃんのほっぺと同じだね」(F児の頬とG児の頬を触る)

F児とG児が、共に自分の頬と相手の頬を触り、そのあと、小麦粉粘土を顔中にくっつけ、2人はお互いの頬をくっつけ合っている。笑顔で何度もくりかえす。

場面2は、F児とG児が小麦粉粘土と身体全体で戯れ合った場面である。ここでは、3歳児の遊びの安全性を確保することと、身体発達に沿うように小麦粉粘土を取り入れていた。保育者が、身体で感じる小麦粉粘土の柔らかさを味わえるように、シートの場を構成していることで、裸足になった解放感と足全体に小麦粉

粘土を載せ、感触を味わっている。さらに、腕から顔へと感触を味わう場所を変化させつつ、2人は感じを自分の語彙と身近な物に置き換えて表現しているのである。保育者が、F児の「もこもこ」の表現を繰り返したことで、2人の幼児が「もこもこ」感を共有することとなった。さらに、身近なおもちを思い起こしたG児の様子から自分の体の一部に置き換えて伝えることで、2人の幼児がお互いの頬を触り合い、身体接触をもつ姿となった。肌と肌の触れ合いの心地よさを感じる機会となったのである。

③生活の習慣の場面：手洗い

場面3「ピッカピカになった匂い！」 4歳児：9月

食事の前に、保育室の手洗い場でH児とI児が手洗いをしている。

2人は、石鹸をつけて両手をゴシゴシして泡いっぱいになっている。

H児「あわわ、あわわ」

I児「きれいになったぞ〜」

H児「ふんわり、ふわふわ〜」

T「ほんとだね。気持ちいい？」

H児は、じっくり自分の両手を何度も合わせて泡をつぶしたり、また伸ばしたりしている。自分の両手を合わせては何度も見て、またこすり合わせている。

I児は、自分の両手をじっと見つめて、鼻に近づけた。

I児「せんせ、きれいな匂いするな〜」

T「そうなん？きれいな匂いって何？」

I児「ピッカピカの匂いなんよ、これって」

I児はTの鼻に泡を近づけてくる。そして、その泡がTの鼻についた。

T「ぴつかぴかの匂い、ふんわりの匂い」

H児「ピッカピカの匂い、いい！」自分の鼻につける。

場面3は、H児が泡の感触を何度も自分の掌で確認するような姿が見られた場面である。H児は両手に泡を盛るようにゴシゴシとすり合わせている。そして、両手をすり合わせる感触を何度も確認するように、ゆっくりこすったり、合わせたりしていた。この時、H児は肌に泡の感覚を刻みこむようにこすり、泡の感触を実感していた。

また、匂いについては、自分が嗅いだ匂いを言語化できにくいため、「きれいな匂い」「ふんわりの匂い」という発言を保育者が取り上げフィードバックしていた。

このように感じ方は、幼児一人一人で異なっている。その感じ方を自分でじっくり確認することによって、実感として身体に培われることとなるのである。

④音に関わる場面：リズム遊び

場面4「あっちいこ〜って言ってるよ」 3歳児：10月

園庭で以前の運動会で4歳児が踊ったリズム遊びをじっとみていたが、初めて関わった3歳児。

タフロンテープで作ったポンポンをもってリズムに合わせて体を動かしている。音楽のリズムはやや早めのテンポの曲であり、4歳児が踊った動きではなく、自分たちでそのリズムに合わせて自然に体が動いている。

J児は、両足でリズムの拍に合わせてピョンピョン飛び跳ねている。動きはとてもリズムカルである。合わせてポンポンも上下させている。

K児は、J児の動きを見ながら隣で同じような動きをしているが、体を左右にも動かしている。上下に飛び跳ねる動きと左右に揺れるような動きがある。

K児「なあ、こっちきて」J児を自分の左側から右側に来るように言い、手で場所を示す。

J児「なんで？」

K児「こっちきて！」

J児「え〜ここがいい」やや不満気な表情をしている。

K児「ほら、このシャラ〜んってところ、ここでやって

J児は黙って、K児を見ている。

Tは2人の仲介に入ろうとするが、J児がじっと考えている様子に気付き、介入を控えた。

曲が1回流れて、2回目に再開したとき、

J児「なあ！このシャラ〜んってところ、あっちいこ〜って鳴つとるよな」

K児「えっ！！！」

K児は、じっと動きを止めてラジカセのスピーカーのとカーのところで聴く。

K児「ほんまじゃ〜」

J児とK児はポンポンと揺らしながら、シャラ〜ん♪の音楽のところは、波打つように動いていた。

場面4は、3歳児がリズム遊びで楽しそうに踊っていた4歳児へ自ら関わろうとした場面である。3歳児の自分たちにもできる、やってみたいという意欲が発動された瞬間である。リズム遊びは、1年間を通じて展開される遊びの1つであり、幼児自身が好んで音・音楽に関わる時と、環境の中で音・音楽を意識せず、間接的に触れる時がある。何れにしても、幼児が無意識のうちに音・音楽を感じる機会は園生活の中で日常的である。J児とK児は音とリズムに合わせて感じたままに身体を動かしていた。その中で、J児は「シャラ〜ん」というメロディーで感じたことをK児に伝えようとし、K児は「じっと動きを止めてラジカセのスピーカーで聴き」確かめた上で納得して「ほんまじゃ〜」と発言している。さらにJ児とK児は、感じたメロディーを「波打つように」と表現することで、互いの身体が共振したのである。

このように、幼児は風の音や雨の音、草花の形や色、匂いなど、自然の中にある音、色、形、匂いなどに気

付き、意識的にじっと聞き入ったり、眺めたりする。また、無意識的に時空間に身を置き、過ごしていることもある。遊びや生活の中に存在する音に対して幼児の身体中の五感が受容体として働いているのである。

⑤身体を動かす遊びの場面：運動遊び

場面5「きもちええ～」 5歳児：11月

1年間を通して、かけっこ、リレー遊び、鬼ごっこなど、「走る」という動作の遊びは多くある。その中でもエンドレスリレー遊びという終わりのないリレー遊びを幼児は好んで遊んでいる。チームは一応ある中で、アンカー用のピフスも着用し、ゴールテープでのゴールも幼児が取り入れてはいるが、そこでリレーが終わることはない。

アンカーピフスを付けた幼児もまたバトンを同じチームの幼児に渡し、ゴールテープがあってもまたバトンを渡している。遊びには5歳児の8名が関わっていた。L児、M児、N児は同じチームでリレー遊びをしていた。バトンは延々と渡され、そのチームに加わった保育者にも順番が来るとバトンは渡される。このエンドレスリレー遊びが約10分程度、行われていた時、保育者はバトンを5回受け取って走ったあと、

T「ごめん～、ちよつとお茶飲んできていい？」

M児「ええよ～」

N児「え～先生、だめじゃな！もう疲れたん？」

T「そうなんよ～5回も回つたらのだ乾いて大変！」

N児「先生、早くいつてきて！」

L児「待つとるから！」

T「わかった！」

幼児たちは、保育者がその場にいなくとも、バトンを渡しながらリレーを続けていた。

保育者がお茶を飲んでリレー遊びの場に戻ったとき、N児とL児は、保育者の方に走り寄ってきて「めっちゃ、きもちええ～こんなにドキドキしてもきもちええ！」と抱きついてきた。またM児は園庭に大の字になるように寝転がり「わあ！！空気吸うとス～とするわ～」と空を眺めている。M児の様子をみて、保育者もN児、L児も同じように寝転がり、大きな深呼吸をした。そして、「はあ～」「すう～」と呼吸をしているといつの間にか4人の呼吸は同じペースとなった。

M児「すっげえ、みんな同じじゃ」

L児「息おんなじじゃ！きもちええ！！！」

と顔を見合わせていた。

場面5は、リレー遊びの中で自分の身体を存分に動かし、鼓動や体温が変化したり、汗が流れたりすることを感じ取っていた場面である。

N児とL児は「めっちゃ、きもちええ～」「ドキドキしてもきもちええ！」といい、「走っている自分」を心地よく感じていた。このように2人は、爽快感を味わうとともに自分の身体の変化を感じ取っていた。そして、

大の字になるように寝転がり、M児、L児、N児、保育者の4人の「はあ～」「すう～」という深呼吸のペースが協応したのである。この瞬間、M児は「すっげえ、みんな同じじゃ」と気づき、L児は「息おんなじじゃ！きもちええ！！！」とその心地よさを言語化したのである。保育者もまた、自身が幼児の感じに共感したことで、同じ仲間としてこの場に存在したのである。

幼児の遊びには終わりが無い。いつまでも遊びを存分に身体中で楽しむ(遊びきる)のである。そして、一人ではなく仲間と保育者と喜びを共感し合うことで、一層、楽しさは倍増する。この場面に見られるような呼吸の「間」が合致することは、「いま・ここ」を仲間とともに共有できる場面である。そのためには、保育者が幼児の発言を敏感に感じ取ることのできる感性を欠かすことはできない。保育者として一生磨き続けなくてはならないのである。

これら5つの遊びや活動における幼児の姿には、いずれもその活動に夢中になり、没入していたところに共通性がみられた。

日下・海老原(2004)は、泥だんご作りに夢中、没入する幼児の姿を次のようにいう。

遊び手は、泥だんごに夢中になり、その制作に没入し、意識を集中させ、身体全体で磨いていた。遊び手は、この夢中・没入・集中によって現実世界から離脱し、既成の自己を脱ぎ捨て、自由な世界に自己を解放する。…(中略)…遊び手は泥だんごにさわる時に、さわっている私に気づく。そのとき、遊び手は、遊ぶ私の行為の対象としても存在している。それは、かたちをもつ、世界の一部としての身体であり、客体としての身体を理解を通じて、かたちある他者(どろだんご)の存在を理解する¹¹⁾

このように、日下・海老原は泥だんごを作る中で、自分という存在をその世界に開放し、自由な身体となった幼児の姿を「自由への離脱と没入」といい「泥だんごとの一体化」と捉えたのである。

さらに日下・海老原は「外部感覚としてのこの身体(対象身体)と内部感覚としての主体身体は、同時に生起する」という。つまり、幼児が自分の手で泥だんごをつくる時、泥だんごの感触を感じるだけでなく、さわっている自分にも気づくのである。このとき、幼児と泥だんごが互いに入り交じり、融合し、一体化しているのである。

こうした融合、一体化を生み出した契機は五感にある。五感を通して泥だんごと自分の双方を感じ合うことが単なる土の固まりであった泥だんごがいつしか愛着のある存在へと変化するのである。これにより、私とだんごは相互に「今ここ」に存在するのである。ここに

五感を育てることの教育的な意味があると考えられる。さらに言えば、保育者は幼児が対象と触れ合った感じを引き出したり、自ら発した言葉を取り上げフィードバックしたりする援助活動が必要であることが考えられた。

V. まとめ

幼児期の教育において展開される五感を育てる教育(遊び・活動)が幼児の成長に及ぼす影響を検討することを目的とした。

すなわち、幼児教育に携わる幼稚園教諭、保育士が普段から実施する「五感」を育てることを企図した遊び・活動における具体的な対話の場面を取り上げ、幼児の五感を育てることの教育学的な意味を追求した。

具体的には、幼児期の教育において展開されている五感を育てる遊びや活動が有する教育的な意味を保育の指導における保育者と幼児の相互作用場面での発言内容を中心に検討した。

幼児教育に携わっている保育者は、五感を育てることを大切にしたい遊びや活動を意図的に仕組んでいたことが認められた。こうして設定された保育場面における保育者と幼児の発言内容を検討した結果、いずれの場面においても幼児はそれぞれの遊びや活動に夢中になり、没入している姿が看守された。さらに、種々の場面において、幼児は対象を感じ取るだけにとどまらず、対象と触れ合っている自分自身にも気づいていたことが考えられた。こうした関係性は幼児の五感が橋渡しをしていることで生まれるものであり、ここに五

感を育てることの教育的な意味があるものと考えられた。

注ならびに引用・参考文献

- 1) 文部省(1948)保育要領(幼児の手引き)
- 2) 倉橋惣三(1935). 幼児の心理と教育, 大正・昭和保育文献集 第8巻, 東京, 雄山閣, p162.
- 3) 文部科学省(2017). 幼稚園教育要領解説, p15.
- 4) 厚生労働省(2017)保育所保育指針解説, p15.
- 5) 保育所保育指針前掲書, p35.
- 6) 藤田輝夫(1992)コメニウスの教育思想—迷宮から楽園へ—, 京都, 法律文化社. pp17-36.
- 7) ルソー著, 今野一雄訳(1962)エミール上, 東京, 岩波書店, p26.
- 8) 倉橋前掲書, pp80-81.
- 9) エリクソンは、人生を8つのライフステージそれぞれにおいて生じる心理・社会的葛藤を乗り越えた結果として身につく力を「人格的活力」とした。さらにこの「活力」を力強さ、統制力、勇気といったものの統合された性質をもつものとした。つまり、「virtue」を各ライフステージで生じる葛藤を乗り越え、発達の自己開示を促す心的エネルギーと捉えたのである。そのうえで「virtue」を獲得することで個人のidentityの形成につながるとした。こうしたことから、人の「持ち味」であり「その人らしさ」を醸し出す源泉となるものと捉えられる。よって、倉橋の「味」「心もち」を「virtue」と同義として捉えたのである。
(E.H.エリクソン(1982)ライフサイクル, その完結, 村瀬孝雄・近藤邦夫訳, みすず書房, P.73.)
- 10) ミッシェル・セール著, 米山親能訳(1991)五感—混合体の哲学—, 東京, 法政大学出版局, pp.7-19.
- 11) 日下裕弘, 海老原宏美(2004)遊戯世界における身体—光る泥だんごづくりを事例に—, 人体科学第13号第2巻. p16.